

Presentación

Educación para Todos hoy. Diversidad, equidad e inclusión

La aspiración de una Educación para Todos viene de lejos. Las declaraciones mundiales de Jomtien 1990 y Dakar 2000 establecieron sus bases y su marco de acción. El ODS 4 ha actualizado y operativizado este reto mundial con horizonte 2030 cuando afirma que «es necesario garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos». De este modo se deja atrás la inexistente incompatibilidad entre excelencia y equidad, y se refuerza la convicción de que la inclusión es signo de calidad educativa en la medida en que esta calidad se universaliza.

Así, Educación para Todos hoy significa diseñar políticas educativas que sitúen el trinomio formado por la diversidad, la equidad y la inclusión como prioridad en los procesos de reforma de los sistemas escolares y los programas socioeducativos. Diversidad como realidad tangible que hay que reconocer en cualquier escenario educativo; equidad como principio rector para eliminar las desigualdades asociadas a esta diversidad, e inclusión como marco de valores y de cultura necesario para que las medidas de equidad sean eficaces. Todo situado en un marco complejo y heterogéneo de proyectos educativos, tanto formales como no formales e informales.

El informe *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*, de la OCDE (2023), señala seis aspectos clave para promover una gestión de la diversidad desde la equidad y la inclusión en educación:

1. Desarrollar un marco político sobre equidad e inclusión e incorporarlo a todos los ámbitos de la política educativa.
2. Garantizar que el sistema educativo sea flexible y responda a las necesidades de los alumnos.
3. Incluir la equidad y la inclusión como principios, tanto de los más importantes mecanismos de asignación de recursos como de financiación específica del sistema educativo.
4. Involucrar a todas las partes interesadas relevantes en la implementación del marco político en las escuelas y las aulas, reforzando la coordinación.

5. Preparar y apoyar al profesorado y a los equipos directivos en el desarrollo de las competencias y de las áreas de conocimientos para promover la equidad y la inclusión.
6. Identificar las necesidades de los alumnos, apoyarlos y hacer un seguimiento de su progreso.

Se trata de un marco prescriptivo coherente con los principios de acción ya contenidos en el informe *A guide for ensuring inclusion and equity in Education*, de la Unesco (2017), y la más reciente aportación del IBE, titulada *A resource pack for supporting inclusion and equity in education* (2023).

Este monográfico aporta conocimiento construido desde la investigación para inspirar a los diferentes sectores de la comunidad educativa a la hora de avanzar en clave de diversidad, equidad e inclusión. Investigación con un componente aplicado, así como una clara voluntad de transformar la educación. Un amplio abanico de resultados y de conclusiones desde diversas universidades y equipos de investigación para ilustrar cómo avanzar en una educación para todos.

De entrada, presentamos un primer bloque de artículos con dos investigaciones que abordan la necesaria preparación y el apoyo al profesorado para promover la equidad y la inclusión, con la finalidad de que este sepa desarrollar fórmulas de desarrollo curricular flexibles y ajustadas a las auténticas necesidades de todo el alumnado. Todo ello desde la práctica formativa sobre diseño universal para el aprendizaje (DUA), sin duda el enfoque didáctico que mejor permite realizar un desarrollo curricular garante de aprendizaje por parte de todo el alumnado. Podemos encontrar una investigación sobre la educación en DUA en la formación inicial del profesorado en el artículo «El profesorado en formación ante la neurodiversidad: análisis del contexto DUA, compromiso y proyección de futuro», de Matilde Peinado Rodríguez (Universidad de Jaén). Este texto aborda la dimensión curricular de los procesos de transformación cultural que necesitan los centros educativos para convertirse en plenamente equitativos e inclusivos. Se centra en el análisis cualitativo de una experiencia de formación inicial del profesorado de educación infantil en DUA (diseño universal para el aprendizaje). Tras llevar a cabo procesos de investigación-acción, la autora constata las insuficiencias de este profesorado en formación inicial, así como los retos que se plantean para revertir la situación, como desarticular la mirada aún capacitista del profesorado o incidir en un diseño del currículo que aborde la neurodiversidad del alumnado no como una dificultad, sino como un elemento valioso a favor de un aprendizaje rico y significativo para todos. Esto exige cambios estructurales que ya se contemplan en el marco normativo actual (LOMLOE), pero que están pendientes de ser desplegados de forma generalizada.

El segundo artículo en esta dirección se titula «Efecto de la formación del profesorado en el diseño universal para el aprendizaje (DUA) sobre la percepción de los facilitadores y las barreras para la educación inclusiva», a cargo de Teresa González-Ramírez (Universidad de Sevilla), Carmen Alba-Pastor (Uni-

versidad Complutense de Madrid), Héctor Galindo-Domínguez (Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea) y Alién García-Hernández (Universidad de Sevilla). Aquí se investiga sobre el DUA y su papel en la transformación de las culturas escolares en inclusivas desde el profesorado en ejercicio y su formación continuada. Analiza los facilitadores y las barreras para la inclusión desde la percepción de este profesorado; explora cómo la formación continuada contribuye a diseñar procesos formativos y de asesoramiento más ajustados a las necesidades actuales, y traza directrices sobre cómo llevar a cabo un desarrollo curricular, formas de organización y relaciones comunitarias al servicio de la inclusión. El artículo deja claro que el cambio que provoca una formación continuada en esta temática se produce a largo plazo y que el primer paso es la toma de conciencia por parte del profesorado de los retos que tiene al respecto.

Siguiendo con el hilo de la formación de futuros profesionales de la educación en referencia a la diversidad, la equidad y la inclusión, el monográfico aporta un segundo bloque con dos artículos que contribuyen a reflexionar desde un enfoque poliédrico de la diversidad, que no se restringe a la cultura, la lengua, la religión o la discapacidad, sino que hay que abordarla también desde una perspectiva de género y de diversidad sexogenérica. Contamos con un artículo titulado «Igualdad de género y sexismo: una mirada desde la perspectiva del estudiantado de Ciencias de la Educación», de Patricia Alonso-Ruido, Alexandra Miroszlava Rodríguez-Gil, Iris Estévez y Bibiana Regueiro (Universidad de Santiago de Compostela), donde se describe una investigación sobre las percepciones que el estudiantado en formación inicial tiene sobre la inclusión del género en el currículo, la sensibilidad institucional hacia la igualdad de género y la conciencia sobre las desigualdades de género. Se constata cómo el profesorado y los profesionales de la educación social en formación inicial llegan a las facultades con todo un conjunto de creencias y representaciones sobre el género ya construidas previamente, y a las cuales es necesario hacerles frente. Los resultados del estudio aportan esperanza: el equipo investigador capta una elevada importancia de este estudiantado hacia la formación en igualdad de género, y también una alta sensibilidad institucional sobre esta dimensión de la diversidad. No obstante, también se detectan los bajos niveles de conciencia sobre las desigualdades de género, lo que resulta un toque de atención sobre cómo hay que cambiar la cultura académica de la formación inicial para incorporar una efectiva pedagogía feminista.

El otro artículo hace una aportación desde la dimensión de la diversidad sexogenérica. Se titula «Diseño y validación de contenido del cuestionario de percepciones y prácticas educativas hacia la inclusión del alumnado LGTBIQ+ en educación superior» y viene firmado por José Tejada Fernández, Pedro Jurado de los Santos y Antoni Navío Gámez (Universitat Autònoma de Barcelona). Se trata de un texto que invita a abandonar una mirada dicotómica y sectorial de la diversidad para asumir un enfoque más interseccional de esta. No hace falta decir que la diversidad sexogenérica ha ocupado un lugar secundario en la educación, y más en la formación de profesionales de este ámbito.

La propuesta de investigación contenida en el texto presentado aquí contribuye a llenar este vacío en nuestro contexto académico de referencia, y lo hace a partir de proporcionar un instrumento que permita evaluar la inclusión del estudiantado LGTBIQ+ en la educación superior.

Decíamos al principio que la Educación para Todos es un reto mayúsculo que desborda los límites de la escuela y que hay que abarcarla también desde la pedagogía social o la educación comunitaria. La misma OCDE indica, recordémoslo, la necesidad de desarrollar un marco político sobre equidad e inclusión, e incorporarlo a todos los ámbitos de la política educativa. Es decir, más allá del sistema educativo, integrando propuestas socioeducativas que hagan efectiva la equidad y la inclusión desde un marco más amplio, y con atención a las situaciones de riesgo social, pues es en estas en las que nos jugamos el éxito. Desde este monográfico aportamos un tercer bloque con tres artículos que permiten profundizar sobre dicha tesis. El primero de ellos se titula «Factores e intervenciones para el éxito educativo de menores infractores», de Núria López-Roca (IES Can Balo), María Fernández-Hawrylak (Universidad de Burgos), Jesús Soldevila-Pérez (Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya) y María Rosa Rosselló-Ramon (Universitat de les Illes Balears). Se plantea la necesidad de abordar el cambio de mirada hacia la equidad y la inclusión en los dispositivos de justicia juvenil. Además, nos invita a abandonar un enfoque de la intervención con adolescentes que han cometido un delito desde la falta y contemplarlo a partir de un punto de vista más inclusivo. Este cambio de paradigma profesional no está exento de dificultades inherentes a la tradición clínica de la intervención desde las instancias de justicia juvenil, pero dicha investigación aporta resultados que animan y demuestran que este cambio es posible. Para hacerlo, es necesario introducir procedimientos de trabajo más colaborativos entre profesionales y que estén enfocados hacia unos objetivos personalizados que sean compartidos. El texto señala la importancia de la comunicación y la red entre los profesionales de justicia juvenil y los centros educativos para favorecer una acogida de calidad al adolescente o al joven. También se recoge el reto de favorecer un clima de clase positivo en el que este adolescente o joven se sienta seguro, reciba apoyo emocional y desarrolle un sentimiento de capacidad.

Un segundo artículo, también en el contexto de la educación no formal, resume una investigación sobre adolescencia y juventud en riesgo social, así como el uso problemático que esta hace de internet. Se titula «El impacto del Programa de Competencia Familiar (PCF-AFECT) en las trayectorias de uso problemático de internet en adolescentes vulnerables», de Carmen Orte, María Valero, Marga Vives y Joan Amer (Universitat de les Illes Balears). La construcción de culturas inclusivas debe contemplar también la intervención sobre aquellos elementos que lo obstaculizan, y un uso negativo de la comunicación digital puede entorpecer seriamente la equidad y la inclusión de este sector social. La investigación desarrolla un enfoque sistémico en el ámbito extraescolar con jóvenes en situación vulnerable y sus familias. Queda patente que el programa de intervención implementado (PCF-AFECT) promueve el apren-

dizaje socioemocional de los adolescentes y refuerza los vínculos familiares de forma significativa, previniendo los usos abusivos y problemáticos de internet.

Cerramos este bloque con un tercer artículo relativo a la formación de profesionales del ámbito social. Su título es «El profesional de la pedagogía como docente en entornos de educación no formal», de Francisco José García Aguilera y Antonio Matas Terrón (Universidad de Málaga); Diego Aguilar Cuenca (Instituto Municipal para la Formación y el Empleo del Ayuntamiento de Málaga), y Nuria Segovia García (Corporación Universitaria de Asturias). La investigación presentada proporciona conocimiento sobre cómo enfocar una formación eficaz que provoque una transformación de contextos no formales en más inclusivos. Ante la constatación de que aún se reproducen planteamientos metodológicos tradicionales en la formación del profesional de la pedagogía, el artículo constata la elevada diversidad de competencias en cuanto al manejo de las tecnologías. También señala la necesidad de profundizar en la personalización de la formación continua de estos profesionales, además de la incentivación de la actualización para motivarlos a formarse de manera continua.

El cuarto y último bloque de este monográfico está dedicado a profundizar sobre cómo implicar a todas las partes interesadas relevantes en la implementación del marco político de equidad e inclusión en la escuela, reforzando la coordinación. Lo hacemos con dos artículos que señalan un elemento clave para lograrlo: el liderazgo pedagógico. La Unesco, en su último GEMR (Global Education Monitoring Report) (2024), destaca que este liderazgo es imprescindible para lograr una educación de calidad en clave de equidad e inclusión. El primer artículo se titula «Liderar desde el nivel medio del sistema: el papel de los *middle tiers* para desarrollar el liderazgo educativo», de Mireia Tintoré (Universitat Internacional de Catalunya), y aporta una revisión sistemática de la literatura sobre el liderazgo que deben ejercer los niveles intermedios del sistema educativo, los cuales juegan un papel clave a la hora de fomentar la transformación de la cultura escolar en equitativa e inclusiva. La revisión sistemática y reflexiva de la literatura presentada en el artículo refuerza esta tesis e identifica las acciones clave que estos niveles intermedios pueden efectuar para la transformación deseada. Dichas acciones van desde apoyar a las direcciones de los centros educativos de su zona (mejorar la calidad de la preparación y las prácticas de los miembros del equipo directivo, además de facilitar los procesos de relevo ordenado) hasta activar procesos del sistema que favorezcan el cambio (evaluación de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, provisión de recursos o alineamiento con el conjunto del sistema).

Cierra el bloque y el monográfico el artículo titulado «El liderazgo pedagógico y la calidad educativa: un estudio de caso en la educación superior», de José Manuel Palomino Fernández (Universidad Internacional de La Rioja); María Pilar Cáceres Reche e Inmaculada Aznar Díaz (Universidad de Granada), y Raúl González-Fernández (Universidad Nacional de Educación a Distancia). La investigación presentada parte de la verificada relación entre calidad educativa y liderazgo pedagógico, y aporta conocimiento para entender más y

mejor que procesos clave de la función directiva deben ser susceptibles de ejercer un liderazgo eficaz en la educación superior. Estos se pueden categorizar como procesos de planificación, implementación, apoyo, inclusión, comunicación y supervisión. Tal como indican los resultados de la investigación, una cuidadosa definición de los planes de estudios, el establecimiento de unos estándares elevados de aprendizaje por parte del alumnado o una responsabilización de los resultados procedente de todos los actores se convierten en estandartes de esta calidad formativa promovida por un liderazgo eficaz. Una calidad de la formación que debe garantizar nuevos profesionales de la educación plenamente competentes a la hora de gestionar la diversidad desde la equidad y la inclusión.

Miquel Àngel Essomba
Universitat Autònoma de Barcelona



© del autor